



# Modelos de avaliação externa de escolas em estabelecimentos públicos e privados de educação pré-escolar

## School external evaluation models in public and private pre-school establishments

Eduarda Rodrigues

Ciências da Educação, Universidade do Minho, Portugal

### Resumo

A década de 1980, profícua em alterações políticas, sociais e económicas vieram reformar o papel do estado (Climaco, 2006) e o modo como este se relaciona com os cidadãos. A Avaliação Externa de Escolas (AEE) decretada pela Lei nº31/2002, de 20 de dezembro, emerge após a implementação de diversos projetos nacionais e de inspiração internacional e promove a avaliação dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Porém, a ela estão associadas políticas de prestação de contas, accountability e a responsabilização (Afonso, 2009), bem como a autonomia das escolas, a melhoria das escolas, o desenvolvimento profissional docente (Alves & Flores, 2011) e os movimentos das escolas eficazes. Simultaneamente, as escolas privadas recorrem a processos de avaliação interna e externa como forma de responder às necessidades dos seus clientes e, se possível, superar as suas expectativas, fidelizando assim os seus clientes. Qual o impacto e os efeitos do modelo de AEE utilizado pela IGEC nos estabelecimentos públicos e do Modelo de Avaliação da Qualidade (MAQ) nos estabelecimentos privados de educação pré-escolar? Quais os principais objetivos a que se propõem? Quais são os resultados obtidos ao nível curricular, pedagógico e organizacional? Recorrendo a uma metodologia qualitativa (Bogdan & Bicklen, 1999) de análise documental e de análise de conteúdo (Esteves, 2006) de entrevistas a diretores e educadores de infância das redes pública e privada de educação pré-escolar pode-se inferir que a melhoria é, sem dúvida, o objetivo principal e comum a todos os inquiridos, as avaliações externas conduzidas pelo Instituto da Segurança Social são mais frequentes e produzem maior impacto nas instituições do que aquelas conduzidas pela IGEC aos estabelecimentos públicos. Os dados recolhidos sugerem também efeitos organizacionais, como na admissão de docentes de todas as áreas de ensino, nomeadamente educadores de infância, nos órgãos de decisão da rede pública – na realidade, as educadoras de infância assumem um maior reconhecimento não só do seu trabalho como da sua profissão por parte da comunidade mas também por parte dos docentes de outros graus de ensino. Os efeitos curriculares apontados são sentidos na

aplicabilidade dos mesmos documentos orientadores (Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, Metas de Aprendizagem, Projeto Educativo de Escola) em ambas as redes (pública e privada) e, finalmente, efeitos pedagógicos uma vez que as educadoras de infância assumiram o ajustamento das suas práticas à existência de novos documentos como as planificações, registos de avaliação de atividades e de aprendizagens dos alunos, que, estão cada mais uniformizados e semelhantes nas redes pública e privada. Este é, de facto, o efeito mais positivo apontado às AEE pelos educadores de infância de ambas as redes (Rodrigues, 2013).

Palavras-chave: Educação pré-escolar, modelos de avaliação externa de escolas

### Abstract

The Decade of 1980, rich in political, social and economic changes came to reform the role of the State and how it relates with citizens (Climaco, 2006). The external evaluation of schools (AEE) legislated by law nr. 31/2002, of 20 December, emerges after the implementation of several national and internationally inspired proposals and promotes the assessment of establishments of pre-school education as much as basic and secondary. However, it is also associated with accountability politics (Afonso, 2009), schools' autonomy, schools improvement, teaching and professional development (Alves & Flores, 2011) and with the effective schools movement. At the same time, private schools are resorting to internal and external review processes as a way of responding to the needs of its customers and, if possible, exceed their expectations, as a way to assure its economic survival. What is the impact and the effects of the ESA model used in public pre-school institutions by IGEC and the Quality Evaluation Model conducted by Social Security Institute in pre-school establishments? What are the main objectives they propose themselves to achieve? What are the main results at a curricular, pedagogical and organizational level? Using a qualitative methodology (Bogdan & Bicklen, 1999) of document analysis and content analysis (Esteves, 2006) of interviews with directors and pre-school

teachers from public and private of pre-school education establishments, it can be inferred that the main purpose and common to all respondents is, undoubtedly, the school improvement. The external evaluations conducted by the Institute of Social Security are more frequent and produces greater impact on institutions than those conducted by the IGEC in public establishments. The data collected also suggests organizational effects, such as the admission of pre-school teachers in public decision-making board – in reality, the pre-school teachers assume greater recognition of their work and job by the community and by other school levels teachers. The curricular effects outlined are felt on the applicability of the main documents used (Curricular Guidelines for pre-school education, Learning goals, Educational School Project) on both networks (private and public) and, finally, the pedagogical effects pointed is the adjustment of pre-school teachers practices to the same documents in both realities: public and private schools. This is, in fact, the most positive effect pointed to the ESA by all pre-school teachers (Rodrigues, 2013).

**Keywords:** Pre-school education, external evaluation models

### Introdução

Fortemente vinculado à educação, o conceito avaliação como “parte inevitável de todo o ser humano” (Rodrigues, 1993, p. 18) tem vindo a ser aplicado em diferentes atividades e sofrido diversas alterações de acordo com o uso atribuído pelos diversos autores ou linhas de pensamento. Do mesmo modo, alterações culturais, políticas, económicas e sociais originaram diferentes formas de conceber a educação e por arrastamento, diferentes modelos de ensino-aprendizagem e de abordagens de avaliação.

Em Portugal, também as circunstâncias políticas díspares que balizaram o século XX, criaram condições para a emergência de diferentes tipos de estabelecimentos educativos dedicados à educação pré-escolar e, por conseguinte, tutelados por diferentes organismos como é o caso do Ministério da Educação e Ciência (MEC) e o Instituto da Segurança Social (ISS).

O trabalho que aqui se apresenta pretende, essencialmente expor as influências sofridas pelas principais tutelas na criação dos seus modelos de Avaliação Externa de Escolas (AEE) e analisar os efeitos e impactos que os mesmos têm produzido ao nível organizacional, curricular e pedagógico na Educação Pré-Escolar (EPE).

Os dados são fruto de uma investigação qualitativa assente na análise documental aos modelos e relatórios da Inspeção Geral da Educação e Ciência (IGEC), ao Modelo de Avaliação da Qualidade – Creche (MAQ) e a entrevistas realizadas a diretores de agrupamentos de escolas, a diretores de escolas privadas com EPE e a

educadores de infância de ambas as realidades de um concelho da região centro de Portugal.

### A avaliação externa de escolas em Portugal

A década de 1980 iniciou um processo de reformas na administração pública que, segundo Clímaco (2006, p.192), introduziram “alterações importantes nas competências do Estado, cada vez menos concebido como Estado prestador de serviços, para ser visto como Estado avaliador e posteriormente como Estado regulador”.

A transformação da situação económica interferiu com as políticas educativas, havendo a necessidade de reduzir os custos e aumentar a produtividade das escolas.

Palavras como “transparência da gestão”, “prestação de contas” e “responsabilidade social” passaram a fazer parte do quotidiano de todos os serviços da administração pública e privada, como mecanismos essenciais na gestão de qualidade, regulando e implicando todo um (o) processo de avaliação.

Emerge deste modo, o conceito de *accountability*, que embora polissémico e denso, assume, na perspetiva de Afonso (2009), três dimensões fortemente articuladas ou articuláveis: avaliação, prestação de contas e responsabilização, “ou seja, a prestação de contas, como ato de justificação e explicação do que é feito, como é feito e porquê é feito, implica, em muitos casos, que se desenvolva alguma forma ou processo de avaliação ou autoavaliação” (*Ibidem*, p.14).

Inspirado em orientações neoliberais e neoconservadoras, indiferentes à ideologia política que a apregoa, o conceito *accountability* alia-se “às tendências hegemónicas decorrentes de uma agenda global mais ampla, onde é central o papel das organizações internacionais e supranacionais (OCDE, UE, BM, OMC...)” (Afonso, 2009, p. 17). Esta ideia de globalização é também mencionada por Pacheco (2011, p. 82) quando, citando Anderson-Levitt (2008), defende que “a ideia de conteúdos comuns parece óbvia e inevitável, prevalecendo entre eles, a convergência quanto à existência de um *core curriculum*”.

Deste modo, as políticas de educação e formação apresentam-se cada vez mais apátridas, de forte inspiração trans-e-supranacional, e têm vindo a dirigir os seus discursos para “uma vertente produtivista, marcada pelos interesses da cultura global do mercado, onde os *standards* e a *accountability* se tornam nas torres gémeas das políticas de reforma” (*Ibidem*, p. 87).

Para o comprovar, nas décadas que seguiram os anos de 1980 surgiram em Portugal, diversos projetos nacionais e outros inspirados em modelos internacionais de avaliação de escolas, com o intuito de aprofundar e desenvolver o conhecimento sobre as escolas e as aprendizagens dos alunos, bem como, credibilizar o processo educativo e a escola em si. São disso exemplos o Observatório da Qualidade da Escola entre 1992-1999, o Projeto Qualidade XXI e o Programa de Avaliação Integrada das Escolas (PAIE) entre 1999 e 2002, o Programa Aves existente desde 2000 e o Projeto-piloto de Avaliação externa de escolas entre 2005 e 2006.

O Projeto “Melhorar a Qualidade” surge em 2000 e foi criado pela Associação dos Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo (AEEP), em conjunto com uma empresa de consultadoria na área da qualidade - a “QUAL” (Formação de Serviços em Gestão de Qualidade Limitada). Baseado no Modelo de Excelência da *European Foundation for Quality Management* (EFQM) este projeto desenha aquele que é ainda o modelo que rege os estabelecimentos tutelados pelo ISS: o Modelo de Avaliação da Qualidade.

### **Modelos de avaliação externa de escolas em Portugal**

Em Portugal, a educação pré-escolar de qualidade é reconhecida pelos seus benefícios na promoção da equidade e igualdade de oportunidades assim como no despiste de dificuldades de aprendizagem cuja intervenção precoce evitará a retenção escolar e os problemas sociais e afetivos daí consequentes (CNE, 2015). No entanto, no quadro das políticas educativas esta é uma etapa fundamental da formação que está vinculada a uma recomendação de frequência ainda que a sua conceção e implementação estejam fora da escolaridade obrigatória portuguesa.

Tal como já foi mencionado, existem em Portugal diferentes estabelecimentos de EPE tutelados por diferentes entidades que são, simultaneamente, responsáveis pela sua regulação.

Apesar da diminuição da natalidade e do aumento do desemprego, que leva as famílias a ficar em casa com os filhos pequenos, a duração média de pré-escolarização tem vindo a aumentar ainda que muito ligeiramente chegando o número de inscrições na rede pré-escolar pública a aumentar 16,7% na última década (CNE, 2013) sendo de sublinhar ainda a elevada percentagem da oferta privada (46,2%), quando comparado com outros níveis de ensino.

Se 53,8% das crianças em idade pré-escolar estão inscritas na rede pública tutelada pelo MEC e regulada pela IGEC, a maioria das matrículas na rede privada integram a rede das Instituições Privadas de Solidariedade Social (IPSS), tuteladas e reguladas pelo ISS. A forte procura destas instituições prende-se maioritariamente pelos horários alargados oferecidos às famílias e pela participação social que faz destas escolas instituições sem fins lucrativos.

### **O modelo da Inspeção Geral de Educação e Ciência (IGEC)**

O atual modelo de avaliação externa de escolas surge imediatamente após o fim da Avaliação Integrada das Escolas, em dezembro de 2002, pelas mãos do XV Governo Constitucional, e “inscreve-se no ciclo final da reforma do sistema educativo pós-Lei de Bases do Sistema Educativo e começa a ser implementada no ciclo da revisão curricular (1998-2001), sendo ainda de referir a sua ligação aos normativos da gestão e administração das escolas” (Pacheco *et al*, 2014).

A Lei 31/2002, de 20 de dezembro, batizada de Sistema de Avaliação da Educação e do Ensino Não Superior seria a aplicar, segundo o artigo 2º “aos estabelecimentos de educação pré-escolar e de ensino

básico e secundário da rede pública, privada, cooperativa e solidária”, abrangendo “as suas modalidades especiais de educação e a educação extraescolar”.

Para cumprir os seus desígnios surge a IGEC, organismo oficial do MEC responsável pela avaliação externa dos jardins-de-infância (JI) e escolas do ensino obrigatório que adotou um modelo inspirado na metodologia referenciada pela *European Foundation for Quality Management* (EFQM) e no modelo escocês “*How good is our school*”.

Aceite amplamente pelos atores educativos, o modelo contempla a avaliação externa realizada por dois inspetores da IGEC e por um avaliador externo, geralmente pertencente a instituições de ensino superior, numa conjugação de contextos diferenciados. Este facto tem sido apontado, nos relatórios do CNE (2008; 2010), como um aspeto positivo, com tendência para a valorização da avaliação externa em termos da sua credibilização.

No período de tempo da implementação da avaliação externa, tendo como organismo de tutela a IGEC, o que está de acordo com a maioria dos procedimentos adotados na Europa (OCDE, 2012; EURYDICE, 2004), são conhecidos dois modelos. O primeiro modelo decorreu de 2006 a 2011 e o segundo abrange o período de 2011 a 2016. Em ambos os modelos, os domínios articulam-se numa determinada relação ou sequência entre si e são avaliados de acordo com uma tabela de classificação de quatro níveis para o primeiro ciclo (Muito bom, Bom, Suficiente e Insuficiente) e de cinco níveis para o segundo ciclo (Excelente, Muito bom, Bom, Suficiente e Insuficiente). No final, é entregue à escola um relatório onde se sumariza a avaliação efetuada e a oportunidade de contrapor (ou não) o resultado obtido sob a forma de contraditório.

No primeiro ciclo avaliativo o modelo dividia-se em cinco domínios (resultados, prestação do serviço educativo, organização e gestão escolar, liderança e, finalmente capacidade de autorregulação e melhoria do agrupamento) subdivididos em fatores de análise. Já o segundo ciclo apresenta-se em três domínios de análise (resultados, prestação do serviço educativo e liderança e gestão) desdobrados em diversos campos de análise.

A AEE do sistema de ensino português pretende ser, acima de tudo, um instrumento formativo de avaliação da qualidade escolar integrador das perspetivas organizacional, curricular e pedagógicas (Pacheco *et al*, 2014).

Numa primeira análise podemos constatar uma simplificação do modelo do primeiro ciclo de avaliação, acusado muitas vezes de redundância nos seus elementos avaliativos (Barreira, Bidarra & Vaz-Rebello, 2011), ou de ser “desproporcionado relativamente ao que se preconiza que ele produza e obtenha” (Terrasêca, 2010, p. 16). Autores como Pacheco *et al* (2014) afirmam existir ainda no segundo ciclo uma “sobreposição dos elementos da avaliação (...) sendo que as questões organizacionais e as questões curriculares poderiam ter, neste modelo, um elemento forte de discriminação”, pois a redução de cinco para três domínios afeta essencialmente a prestação do serviço educativo, que inclui as questões curriculares, e a liderança e gestão,

com ênfase nas questões organizacionais, ainda que integrando a autoavaliação.

Mantém-se quase inalterado, o domínio relativo aos resultados, se bem que este seja mais completo no segundo ciclo, incluindo os resultados sociais. É também importante salientar a não exploração do atual modelo das questões do currículo que envolvem a articulação vertical e horizontal. No entanto, uma análise mais pormenorizada revela que o segundo modelo acaba por abarcar os principais aspetos focados no anterior modelo como a autoavaliação, a melhoria das práticas educativas, a gestão dos recursos, a supervisão educativa e o reconhecimento da comunidade, apesar de diluir a relevância dos restantes domínios face ao domínio dos resultados que continua a merecer notável posição de destaque, ao contrário do modelo inspirador escocês “*How good is our school*”.

De um modo geral, “a avaliação de escolas, em Portugal, tende a valorizar os aspetos mais visíveis do funcionamento da escola, com tendência para a ênfase nas questões organizacionais” (Pacheco *et al*, 2014) e nos resultados.

### O Modelo de Avaliação da Qualidade – Creche (MAQ)

O modelo de avaliação da qualidade – creche (MAQ) insere-se num conjunto de modelos de avaliação da qualidade das respostas sociais concebido em 2005 pelo Instituto da Segurança Social em sequência do “Programa de cooperação para o desenvolvimento da qualidade e segurança das respostas sociais”. Este programa, criado a 7 de março de 2003, uniu o Ministério da Segurança Social e do Trabalho, a Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade (CNIS) responsável pelas IPSS, a União das Misericórdias Portuguesas e a União das Mutualidades Portuguesas.

O objetivo principal do programa visava a construção de um referencial normativo que permitisse “avaliar a qualidade dos serviços prestados e consequentemente diferenciar positivamente as respostas sociais” obtendo-se simultaneamente “uma harmonização a nível nacional das regras de funcionamento para os serviços prestados pelos estabelecimentos garantindo deste modo, o mesmo nível de qualidade do serviço prestado, independentemente da natureza jurídica do estabelecimento” (MAQ, 2010, pp. 5 - 6)

Os modelos concebidos contemplaram as diferentes respostas sociais tuteladas pelo ISS nomeadamente a Creche e utilizam-se em conjugação com os correspondentes Manuais de processos-chave e os Questionários de avaliação da satisfação de clientes, colaboradores e parceiros.

Este modelo tem como referências a norma NP EN ISO 9001:2000 dos Sistemas de Gestão da Qualidade – requisitos e o Modelo de Excelência da *European Foundation for Quality Management (EFQM)*, apresenta-se em forma de *check-list* para facilitar a identificação de lacunas.



Figura 1. Modelo de Avaliação da Qualidade, Manual dos processos-chave e Questionários de avaliação da satisfação de clientes, colaboradores e parceiros.

Tendo por base 8 conceitos de referência (orientação para os resultados; focalização no cliente; liderança e constância nos propósitos; gestão por processos e por factos; desenvolvimento e envolvimento das pessoas; aprendizagem, inovação e melhoria contínuas; desenvolvimento de parcerias; responsabilidade social e corporativa), o modelo divide-se em dois grandes grupos - Meios (critérios que apresentam o que se faz na resposta social e como se faz) e Resultados (critérios que apresentam o resultado final das ações empreendidas pela resposta social).

O MAQ apresenta no seu terceiro ponto o Sistema de Qualificação das Respostas Sociais (SQRS) feita de acordo com três níveis de exigência sendo o nível C o nível menos exigente e o nível A o mais exigente, o que permite a sua gradual implementação.

De um modo geral, cada critério está subdividido numa grelha individual com indicadores de avaliação (S- Sim, N- Não, P. Parcial e PA- Não aplicável) correspondendo aos três níveis de qualificação (C, B e A)

Estes níveis de qualificação, especificados no ponto quatro do MAQ, têm “por base a realização de auditorias efetuadas por uma entidade externa reconhecida no âmbito do Sistema Português da Qualidade” (*Ibidem*, p. 48).

As auditorias são conduzidas por um “auditor coordenador e peritos técnicos com competências na área técnica da resposta social” (*Ibidem*, p. 50).

Após cada auditoria é elaborado e entregue à resposta social, um relatório onde consta as não conformidades classificadas com mais ou menos críticas e/ou observações registadas ao longo da visita dos auditores. Por seu turno, a resposta social elaborará um Plano de ações corretivas onde se compromete a colmatar as não conformidades num prazo estipulado.

No final do processo é emitido um certificado com o nível correspondente, à resposta social.

Resta finalmente referir que este modelo, sendo fortemente inspirado na norma ISO, perspetiva a escola como uma empresa onde a comunidade educativa surge como potencial cliente, consumidor ou mero cidadão, pois é assunto de todos e tem na avaliação uma fonte de informação e de controlo social da educação. “O consumidor quer ter informação sobre as escolas para escolher a que oferece a melhor relação custo-benefício, o cliente quer garantias de qualidade de serviço e informação atualizada” (Azevedo, 2005, p.18).

É a gestão empresarial aplicada ao contexto escolar onde a avaliação das escolas é vista “como instrumento de promoção da qualidade, nomeadamente em matéria de organização e de mobilização eficiente de recursos” (*Ibidem*, p.19).

## Impacto e efeitos dos modelos de avaliação externa de escolas analisados, na educação pré-escolar

A partir da análise cruzada dos dados recolhidos foi possível verificar a existência de AEE quer nas escolas públicas conduzida pela IGEC, quer nas instituições privadas através da Direção Geral dos Estabelecimentos Escolares (DGEstE) e dos Centros Regionais de Segurança Social (CRSS) no caso específico das IPSS e de todas as instituições com resposta social de creche, onde é aplicado o Modelo de Avaliação de Qualidade (MAQ).

Os modelos seguidos por ambas as entidades apresentam-se em forma de *check-list*, burocráticos e sumativos por natureza, que impulsionam as escolas a prepararem-se para as AEE evidenciando formas parcelares de *accountability* traduzidas num relatório que aponta formas de agir e correções a fazer às não conformidades encontradas durante as visitas. Por sua vez, as escolas elaboram planos de melhoria que não são mais que uma prova da sua vontade em ficar em conformidade.

Apesar dos modelos analisados da IGEC e MAQ contemplarem aspetos pedagógicos os seus efeitos são mais evidentes ao nível organizacional, seja na inclusão de educadores de infância, outrora excluídos dos órgãos de decisão das escolas (rede pública), seja na gestão dos recursos e dos equipamentos (com maior enfoque na rede privada). Foi também possível verificar que ao nível da rede pública as práticas de autoavaliação ainda não engloba toda a comunidade educativa e tendem a uniformizar os modelos adotados com referentes utilizados pela IGEC.

A rede privada de EPE não apresenta dispositivos próprios de autoavaliação e as equipas são constituídas por docentes e direção de escola sendo os pais auscultados informalmente no contacto diário com as educadoras de infância e nas reuniões onde são feitas as avaliações das aprendizagens dos alunos.

Finalmente, as educadoras de infância foram perentórias em reconhecer uma valorização profissional verificada com o aparecimento da AEE e uma uniformização dos documentos que orientam as suas práticas diárias. Assim, as Educadoras de infância da rede pública incluídas em agrupamentos verticais e com assento nos órgãos de decisão vêm o seu trabalho ganhar visibilidade e reconhecimento pelos pares de outros ciclos que, à força de um trabalho próximo e de articulação passaram a conhecer melhor a realidade da EPE.

Em contrapartida, o reconhecimento profissional das educadoras de infância da rede privada vem por parte dos pais que, apesar de considerados mais exigentes, estão mais atentos às questões pedagógicas implícitas ao desenvolvimento dos filhos.

Apesar de tudo, as instituições públicas continuam mais apontadas para as questões pedagógicas e as instituições privadas mais vocacionadas para as questões sociais de apoio às famílias. E isso reflete-se no modo como são avaliadas.

## Conclusões

Não há dúvidas que a AEE veio trazer profundas alterações às escolas não só a nível organizacional como também a nível pedagógico e curricular.

Se é verdade que as escolas públicas se reorganizaram de modo a fazer cumprir as exigências apontadas pelos relatórios da avaliação externa, também nas escolas privadas se moldaram às novas exigências impostas pelo manual que as rege e exige mais qualidade no funcionamento das instituições premiando as mais eficientes e mais cumpridoras com o nível mais alto de certificação reconhecido internacionalmente por todos.

Os documentos outrora díspares, confusos e particularizados, tendem a uniformizar-se e a padronizar-se, aportando credibilidade e maior perceção do trabalho desenvolvido pelas educadoras de infância das redes pública e privada.

Os modelos analisados são, nitidamente, diferentes no seu modo de ver e pensar a escola mas as tendências apontam para a avaliação como “um instrumento decisivo de processos de melhoria e de estratégia de desenvolvimento” (Azevedo, 2005, p. 20) e as escolas privadas foram as primeiras a assumirem essa postura que funciona ainda como uma excelente estratégia de marketing.

Finalmente a AEE em ambas as redes veio implicar mais os docentes no próprio sucesso das escolas uma vez que incentiva à criação de equipas de autoavaliação que são responsáveis pela monitorização das aprendizagens e dos aspetos a melhorar em cada estabelecimento com vista à melhoria da prestação do serviço educativo.

## Referências Bibliográficas

Afonso, Almerindo (2009). Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à *accountability* baseada em testes standardizados e rankings escolares. *Revista Lusófona de Educação* (13), pp.13-29.

Alves, Maria Palmira; Flores, M<sup>a</sup> Assunção & Machado, Eusébio A. (2011). *Quanto vale o que fazemos? Práticas de avaliação de desempenho*. Santo Tirso: De Facto Editores

Azevedo, José Maria (2005). *Avaliação das escolas: fundamentar modelos e operacionalizar processos. Estudo realizado com o apoio da Fundação Luso Americana para o Desenvolvimento*. Lisboa: Concelho Nacional de Educação.

Barreira, Carlos, Bidarra, Maria da Graça & Vaz-Rebelo, Maria da Piedade (2011). Avaliação externa de escolas: do quadro de referência aos resultados e tendências de um processo em curso. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Extra-série, pp. 81-94. Coimbra: Universidade de Coimbra

Bogdan, Robert & Biklen, Sari (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora

Clímaco, Maria do Carmo (2006). “A avaliação das escolas – experiências e institucionalização”. *Autonomia das Escolas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Conselho Nacional de Educação (2013). *O estado da educação*. Lisboa: CNE.

Conselho Nacional de Educação (2015). Recomendações sobre retenção escolar nos Ensinos Básico e Secundário. In *Diário da República*. Recomendação nº2/2015, de 25 de março.

Esteves, Manuela (2006). Análise de conteúdo. In J.A. Lima & J.A. Pacheco (org), *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertação e teses* (pp. 105-126). Porto: Porto Editora.

IGE. *Avaliação externa de escolas – Referentes e instrumentos de trabalho*. Lisboa: Inspeção Geral de Educação <http://www.ige.min-edu.pt>

Instituto da Segurança Social, I.P. (2010). *Modelo de avaliação da qualidade – creche* (2ª edição). Consultado em maio 2012, em <http://www2.seg-social.pt>

Pacheco, José Augusto (2011). *Discursos e lugares das competências em contextos de educação e formação*. Porto: Porto Editora.

Pacheco, José Augusto; Seabra, Filipa; Hattum-Janssen, Natascha & Morgado, José Carlos (2014). Avaliação externa. Para a referencialização de um quadro teórico sobre o impacto e efeitos nas escolas do ensino não superior in J. A. Pacheco (org.) *Avaliação externa de escolas: quadro teórico/conceptual*. Porto: Porto editora.

Rodrigues, Eduarda (2013). *O impacto da avaliação externa de escolas na educação pré-escolar pública e seus efeitos na rede privada*. Dissertação de mestrado. Braga: Universidade do Minho. [<http://hdl.handle.net/1822/28929>]

Rodrigues, Pedro (1993). A Avaliação Curricular. In A. Estrela & A. Nóvoa (Org.), *Avaliações em Educação: novas perspetivas*. Porto: Porto Editora

Terrasêca, Manuela (2010). *Avaliação externa – Porquê e para quê? Contributos para um parecer sobre a avaliação externa de escolas*. Lisboa. CNE.